

2세 영아-교사간 상호작용에 관한 문화기술적 연구

An Ethnographic Study on Interaction Between Toddlers and Teachers

장영희(Young Hee Chang)¹⁾곽승주(Seung Ju Kwak)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this ethnographic study was to observe and understand interactions of toddlers and teachers in context. Specific questions were "What are the motives and features of the interactions between toddlers and teacher?" Subjects were twenty 2-year-old daycare children and their teachers. Methods covered 11 weeks of interviews and participatory observation. The major findings were that the interactions between toddlers and teachers was mainly initiated by toddlers and consist of physiological and emotional needs, conflict mediation and participation in play. As toddler get to the age of self-recognition but still need adult's assistance, the co-existence of dependence and independence was evident. Children used a variety of verbal and non-verbal signals with both positive and non-positive overtons.

Key Words : 영아(toddler), 교사(teacher), 상호작용(interaction), 문화기술적 연구(ethnographic research)

I. 서 론

영아기에 맺는 대인관계로서 무엇보다 중요한 것은 부모와의 관계이다. 그러나 현대사회는 취업모의 증가, 조기교육에 대한 관심 증폭 등으로 과거 어느 때보다 어린 시기부터 보육시설의 양육을 경험하는 영유아들이 늘고 있다. 이러한 사회적 요구에 따라 보육시설에서의 교사-영아 상호작용이 애착과 같은 사회정서적 측면 뿐 아니라 영아의 전반적인 발달에 중요한 기초를 제공

해준다는 점에서 관심의 대상이 되고 있으며(나중해, 1993; 신은주, 1993; Goossens, & Van Ijzendoorn, 1990), 이는 인생초기에 경험한 양육자와의 상호작용 패턴은 이후 발달에 있어 중요한 영향을 미치기 때문이라고 할 수 있다(Pianta, 1997). 즉 교사는 영아와의 상호작용에서 애정적이고 긍정적인 상호작용을 함으로써 영아가 신뢰감을 형성하도록 도와야 하며, 또한 교사가 영아와 풍부한 상호작용을 나누는 것은 영아의 제반 발달을 증진시키는 결정적 요인이

¹⁾ 성신여자대학교 유아교육과 교수

²⁾ 성신여자대학교 유아교육과 강사

Corresponding Author : Seung Ju Kwak, Department of Early Childhood Education, Sungshin Womans University, Seoul 136-742, Korea E-mail : child@sungshin.ac.kr

다(Honing, 1985). Hollowy와 Reichhart-Erickson (1988)은 교사의 긍정적인 특성을 따뜻하고 반응적인 것, 영아의 의견을 존중해 주는 것, 느낌이나 사고를 언어화하는 것을 격려하는 것 등으로 보았다. 또한 이은혜 등(1995)에 의하면 영아에게는 지적 자극의 제공도 중요하나 교사와의 정서적 안정감 형성에 특별한 주의를 기울여야 한다. 이러한 견해들은 영아발달에 있어서 교사와의 사회적 상호작용의 중요성을 강조한 것이라고 할 수 있다.

사회적 상호작용이란 다른 사람의 출현으로부터 야기되고 그 사람의 떠남으로 종결되는 행동이며(Bower, 1982), 인간은 태어나는 순간부터 타인과 상호작용 하려는 성향, 즉 호혜적 동조성(interactional synchrony)을 가진다. 이는 인간이 상호작용을 하기 위해 의도적이며 이성적인 결정을 하는 인지적 유기체라고 주장한 사회심리학자들의 관점과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

아동은 태어나는 순간부터 사회적 상호작용을 통해 발달하므로 아주 어린 시기부터 일상생활에서 성인과 공동생활에 참여하는 것은 아동 자신이 속한 사회에 유능한 참여자가 되는 데 도움을 준다. Lewis와 Michalson(1983)은 인생초기부터 영아가 다양한 사회적 맥락에 의해 영향을 받는다고 주장하였으며, 1세 영아도 타인의 조망을 수용하고 감정이입적인 행동을 나타낼 수 있다고 보았다(Hay, Paderson, & Nash, 1982). 또한 2세 영아의 또래간 의사소통에 관한 연구(구수연, 1995)에서 영아들은 일방적인 행동이 아니라 목표를 갖고 또래의 개입을 유도하였으며, 목표를 충족시키기 위해 또래의 이해와 수용을 필요로 하는 행동과 반응형태를 나타내기도 하였다. 이러한 연구들은 아주 어린 연령의 영아들도 상대방의 인식을 필요로 하거나 혹은 상대방의 행동에 영향을 주는 요구와 의도를 가지고 있음을

알 수 있게 하며, 이는 영아가 환경에 대해 상호호혜적인 관계를 이끌 수 있는 존재로서(Kagan 등, 1987) 사회적 상호작용을 통해 성장하고 발달한다는 것을 의미한다.

이처럼 사회적 상호작용은 생의 초기부터 시작되지만 영아들은 언어, 운동능력, 사회·정서적 능력에 많은 제한을 가지고 있으며, 이로 인해 영아의 사회적 상호작용은 성인의 상호작용과 큰 차이가 있다. 즉 영아의 상호작용은 그들의 발달적 특성과 관련되며(김정연, 1996), 이는 상호작용에서 구체적인 행동과 언어적, 비언어적 표현으로 나타난다. 특히 영아기는 발달의 양적·질적 변화가 역동적으로 일어나는 시기이므로 주변세계와 끊임없이 상호작용을 필요로 하고 이로 인해 교사와의 언어적, 비언어적 상호작용의 중요성이 더욱 강조된다.

이처럼 교사-영아간 상호작용이 사회적 관심이 되고 그 중요성인 인식되고 있음에도 불구하고 지금까지 사회적 상호작용을 다루는 대부분의 연구들은 학령 전 유아에 초점을 두고 있으며 영아를 대상으로 한 연구는 주로 어머니와의 관계를 중심으로 한 것이다(이영자 외, 1997; 채유진 외, 1999; 성지현, 2000; 이미란, 2000). 또한 영아와 교사와의 상호작용에 대한 연구(권혜진·김정연·홍근민, 1996; 이순형 외, 1997)는 주로 보육환경의 질이나 집단크기 등 환경적인 변인들과의 관계를 다루고 있으며, 일정 시간(자유선택활동 시간) 안에 이루어진 상호작용의 유형이나 형태 등을 양적으로 분석하고 있어 상호작용의 의미나 반응양상을 다룬 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

그러나 사회적 상호작용이란 각 개인의 특정 행동이라기보다 상호교환의 형태, 내용, 행동의 변화(Bower, 1982)등과 관련된 것이므로, 외형적으로 나타나는 상호작용의 유형과 반응 뿐 아니

라 연속적인 장면으로서 상호작용을 인식하고 이면의 동기나 정황을 이해할 필요가 있다. 즉 상호작용이 언제, 왜, 누구를 향해서 일어나며, 시간과 상황에 따라 어떠한 변화를 나타내는지에 대한 관심이다. 이는 상호작용에 대한 단편적인 파악이 아니라 보다 총체적인 해석이라고 할 수 있으며, 이를 통해 영아와 교사 사이에 일어나는 다양한 사회적 경험을 공유하고 상호작용의 내면적 과정에 대한 이해의 폭을 넓히고자 하는 것이다.

이러한 의미에서 본 연구는 어린이집 일상에서 이루어지는 2세 영아-교사간 상호작용을 이해함에 있어 그 유형이나 언어형태의 분석에 그치지 않고 상호작용의 내면적심리적 과정에 초점을 맞추고자 한다. 즉 상호작용에 대한 관점을 교사와 영아사이에는 어떤 일이, 왜, 어떻게 일어나는가에 두고 이를 위해 상호작용을 유발하는 동기가 무엇인지, 그 유형 및 반응 양상에 나타나는 특성은 무엇인지를 분석함으로써 상호작용의 의미를 보다 총체적이고 맥락적으로 이해하는 데 목적을 두고자 한다.

연구목적에 따라 본 연구에서 다루고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 2세 영아와 교사간 상호작용의 동기는 무엇인가?

둘째, 2세 영아와 교사간 상호작용의 특성은 어떠한가?

II. 연구 방법

본 연구는 영아-교사간 상호작용의 맥락적이고 총체적인 이해를 구하고자 영아들의 생활 속에 직접 참여하여 관찰하는 문화기술적 연구를 실시하였다.

1. 연구대상 및 하루일과

서울에 위치한 S 어린이집 만 2세 영아(사랑반) 10명(평균 28.6 개월)과 교사 1명(영아반 경력 5년), B 어린이집의 만 2세 영아(새싹반) 10명(평균 31.8 개월)과 교사 1명(영아반경력 4년)이다. S 어린이집과 B어린이집 영아반 모두 종일제로 운영되며, 등원, 오전 자유놀이 및 실외활동, 점심식사, 낮잠, 오후간식, 자유놀이 및 귀가의 형태로 하루일과가 진행되었다.

2. 연구절차

연구에 임하기 위해 사전에 S어린이집과 B어린이집을 방문하여 연구승인을 받은 후, 1주일간의 예비 관찰을 통해 영아와의 래포 형성, 효율적인 메모 훈련, 실험녹화 등을 실시하였다. 예비 관찰에 이어 영아반(사랑반, 새싹반)에 참여하여 11주 동안 총 154시간의 참여관찰이 이루어졌다.

3. 자료수집

1) 참여관찰

영아는 자신의 생각을 언어로 능숙하게 표현하기 어렵다는 점을 고려하고 상호작용의 동기, 반응양상과 같은 상황맥락적 의미를 파악하게 위해서 참여관찰을 통해 연구자료를 수집하였다. 놀이실 안에서 일어나는 영아-교사간 상호작용 상황을 기록하기 위해 소형수첩과 필기도구를 가지고 교사근처에 머물면서, 교사나 영아가 서로에게 접근을 시도하는 정황에 관한 대화내용, 표정, 몸짓, 행동 등을 빠르게 메모하였다. 기록은 가능한 범위 내에서 구체적으로 자세하게, 대화내용은 기억할 수 있는 한 말한 그대로(verbatim)를 기록하고자 하였다.

2) 면담

면담은 교사와 영아 모두에게 실시되었다. 교사와의 면담은 낮잠시간이나 식사시간 등 일과를 방해하지 않는 범위 내에서 상호작용 정황에 대한 세부조사나 영아의 개인특성에 대한 정보 등이 필요한 경우 수시로 이루어졌다. 영아와의 면담은 영아가 교사와의 상호작용 정황에서 벗어난 후 그들의 행동이나 언어적 표현에 대한 질문을 시도하였으며, 이에 대해 영아는 자신의 감정이나 기분을 표현하는 정도로 답하는 경우가 많았다.

3) 문서수집

연구대상 어린이집의 교육지침서나 프로그램에 대한 책자, 입학원서, 교육계획안, 교육일지, 교사용 영아관찰일지 등 서면적 배경서류를 수집하여 분석시 참조하였다.

4) 사진 및 비디오 촬영

사진 및 비디오 촬영을 통해 상호작용에 대한 보다 확실한 근거나 단서, 정보 등의 수집하고 자료분석 시 관찰내용과 해석을 재검토하는 데 활용하였다.

이상과 같은 과정에서 수집된 자료는 아래와 같다.

현장 노트(field-note)에 수집된 자료들을 당일 전사(transcription)하여 날짜 순서대로 노트화하고 반복적으로 읽어 나가면서 각 사례들이 상호작용의 어떤 유형에 해당하는지, 그 의도나 동기는 어떠했는지 등을 파악하고 유형별로 부호화(숫자, 문자)하였다. 주의 깊게 반복하여 읽고 검토하는 가운데 영아-교사간 상호작용 전략과 반응에 발달적 요소들과 연관되는 특징들을 발견하게 되었고 이를 공통된 요소들로 조직하여 범주화 하였다. 이러한 과정에서 본 연구가 다루고자 하는 연구문제가 설정되었으며, 논문, 저널, 관련 서적 등의 참고문헌을 비교·고찰함으로써 분석된 내용을 해석하고 기술하는 과정을 가졌다.

5. 신뢰성과 타당성 작업

질적 연구 방법의 신뢰성과 타당성을 위하여 Marriam(1988)이 제시한 7가지 준거(정은경, 1999, 재인용)에 초점을 두고 연구 준비기부터 관찰기간, 분석기간, 보고서 작성기간 등의 연구전반을 진행하였다. 즉 집중적인 관찰, 상황을 이해할 수 있는 심층적이고 세부적 기술, 사진비디오 등 참조자료의 사용, 동료 연구자에

현장기록 사본	현장약기(field-note) (3권) 관찰기록 (214장) 분석 노트(idea note)(1권)
면담내용 전사본	1개의 녹음 테이프 / 면담기록 (28장)
문서수집	주간교육계획안 / 어린이집 안내책자 / 교육일지 / 교사용 관찰일지 / 가정통신문 / 가정환경 조사서 / 입학원서
사 진 및 비디오 테이프	20장(사진), 4회의 녹화 테이프

4. 자료분석

자료의 분석을 위해 연구자는(생략요) 먼저

의한 조언 및 비평 등을 통해 보다 타당성 있고 풍부한 해석을 이끌고자 하였으며, 연구 참여자에 의한 연구결과 평가작업으로는 관찰학

급 교사와 연구의 해석 및 설명에 대한 검토를 거침으로써 자료의 의미와 분석에 대한 왜곡을 피하고자 하였다. 또한 연구방법의 트라이앵글레이션(삼각측정법)으로 참여관찰, 면담, 비디오 및 사진촬영, 문서수집 등을 통해 한 가지 방법만 사용함으로써 야기되는 해석의 오류를 줄이고자 하였다. 그리고 연구 전반에 걸쳐 연구진행에 대해 계속 묻고 평가하는 자기반성, 감시 과정을 반복하여 연구자 자신이 무의식적으로 가지고 있는 편견이나 선입관을 최소화시키고 보다 객관적인 관점을 갖고자 노력하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 상호작용의 동기

어린이집에서 이루어지는 영아-교사간 상호작용은 영아들의 다양한 요구에 의해 야기되고 있었는데, 일반적으로 요구란 어떤 행위를 하도록 청하거나 구하는 것을 의미하며, Prinz (1982)는 요구를 상호협력의 의미에 기초해서 화자가 자신이 원하는 것을 청자에게 하려는 시도라고 정의하고 있다. 이러한 의미에서 요구는 요구자와 상대방 사이의 일련의 사회적 상호작용을 야기시킨다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 새싹반과 사랑반의 일과에서 나타난 다양하고 광범위한 영아들의 요구를 분류하고, 공통요소로 통합하는 과정을 거쳐 상호작용의 동기가 되는 주된 요구들을 신체·생리적 요구, 정서적 요구, 갈등중재의 요구, 놀이동참의 요구 4가지로 범주화하였다.

1) 신체적·생리적 요구

새싹반과 사랑반에서 교사는 놀이 중에 “쉬

할래?”, “답니? 옷 벗을까”, “더 먹고 싶어?” 등과 같은 영아의 신체적, 생리적 요구나 상황을 확인하는 상호작용을 자주 시도하였으며 영아 또한 언어적으로 혹은 표정이나, 가리키기 등과 같이 비언어적으로 교사에게 그들의 신체적 요구를 알렸다. 즉 배변, 수면, 식사 등 생리적·신체적 기본요구들이 주된 동기가 되어 영아-교사간 상호작용이 빈번히 유도되고 있었다. 특히 수면과 같은 신체적 요구는 교사와의 정서적 관계를 수반하게 되므로 보다 세심하고 반응적인 상호작용이 필요한 경우가 많았다.

상준이가 등원하여 눈을 비비며 놀이실 바닥에 눕는다. 지나가던 세준이가 상준이를 보고 머리를 만진다.

상준 : (세준이 손을 치며) 으앙-

교사 : 세준아, 상준이 지금 만지지마. 줄렴데, 기분 안 좋데-. 상준이 선생님이 데려다 줄까? 교사가 상준이를 안고 언어방으로 간다. 교사는 상준이를 안고 쓰다듬어 주며 매트에 눕히고 큰 수건을 덮어준다. 점심 후 상준이는 점토놀이에서 참여한다.

위의 예에서 교사는 ‘수면’이라는 영아의 신체적 요구에 대해 반응적인 언어 표현과 신체적 접촉 등을 나타내면서 영아와 신체적·정서적으로 상호작용하고 있다. 이처럼 영아의 신체·생리적 요구들로 발생하는 상호작용의 예는 하루 일과 전반에서 관찰할 수 있었으며, 교사와의 대화를 통해서도 기본적인 신체적 요구가 영아-교사간 상호작용의 주된 동기가 된다는 것을 알 수 있었다.

영아들은요. 무조건 잘 먹고, 잘 자고, 잘 싸고 (웃음) 그러면 그게 잘 지내는 거예요. 그래도 지금은 좀 나아요. 1학기 내내 애들하고 먹는 거랑 쉬하는 거 거지고 얼마나 실감이 했는데요. 애들이 어리니까 먹는 거, 잘 자는 거 이런 게 제일 신경 쓰여요. 그것 때문에 달래고 어르고 혼내기도 하고. 엄마랑 똑같죠 뭐 (미소).....중

략..... 우리 반에서 상준이랑 예서가 아직 기저귀를 못 뗐어요. 그래서 걔 내들은 수시로 잘 살펴보고 미리미리 알려주고, 예기해야 되요.

위의 면담내용은 영아기 발달과 교사의 역할 관계에 있어서 온정적인 교사는 일상적인 생활 속에서 영아의 신체적, 심리적 욕구에 민감하게 반응해야 한다(이은혜 외, 1995)는 관점과 일치한다. 또한 Maslow에 의하면 생리적 동기나 안전과 같은 기본적인 욕구가 충족되어야 애정·소속이나 자기 존중과 같은 보다 높은 수준의 욕구가 나타날 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 영아의 성장과 발달을 위해서 생리적·신체적인 욕구를 잘 충족시켜 주는 것이 필요하며 그 과정에서 이루어지는 상호작용 또한 매우 중요하다고 할 수 있다.

2) 정서적 요구

영아기의 주요과업이 양육자와 애착관계를 형성하는 것이며, 특히 2세 영아는 양육자에 대한 강한 애착심을 보이는 시기이다. 애착이란 영아가 특징인과 형성하는 강한 정서적 유대감이다. 애착은 양육자에게 접근을 추구하고 지속하려는 행동특성을 통해 이루어지며 이를 통해 영아는 정서적 안정감을 얻고 양육자와의 신뢰감을 형성하게 된다(Ainsworth, 등, 1978).

새싹반과 사랑반 영아들도 교사의 관심과 온정을 받기 위해 애쓰고 있음을 알 수 있었는데, 영아들은 교사에게 말을 걸거나, 쳐다보거나, 잡아당기기, 만지기 등 다양한 언어적·비언어적 신호들을 보내면서 교사와 따뜻하고 긴밀한 관계를 형성하고자 하였다.

교사가 영아들과 소리나는 동물그림책을 보고 있다.

승찬이가 교사에게 다가온다.

승찬 : 엄마랑, 아빠랑 비행기 타봤는데....

교사 : 비행기 타봤어? 어디 갔었어?

승찬 : 도산공원.

교사가 큰 소리를 내며 웃는다.

.....중략.....

정리시간에 승찬이가 교사에게 다가와서 다리를 고집는다.

교사 : 아야-, 왜?

승찬이가 손가락으로 놓고 있었던 블록 영역을 가리킨다.

교사 : 정리했어?

승찬 : (고개를 끄덕인다)

교사 : 아이구 아퍼라. 잘 했어요-.

위의 사례에서 승찬이는 교사와의 정서적 관계 형성을 위해 상황과 관계없는 개인적 일상을 이야기하거나 꼬집기와 같은 강한 신체적 접촉을 시도하면서 인정받고싶은 욕구를 지속적으로 표현했다. 관찰을 통해 이와 같은 정서적 관계 형성에 대한 요구는 특히 등원시간에 강하게 나타남을 알 수 있었다. 즉 영아는 자신의 정서적 버팀목이 되는 심리적인 안전기반(security base)을 필요로 하며, 등원의 시점에서 애착대상을 엄마로부터 교사에게로 옮기게 되면서 안전기반의 전이를 겪게된다. 이러한 애착의 전이는 영아에게 불안과 혼란을 일으키고 이를 해소하기 위해 영아는 강한 정서적 요구를 표출한다.

엄마에게 안겨서 등원한 태환이는 엄마가 돌아가자 울기 시작한다.

교사 : 태환이 오늘 기분이 안 좋은가보다.

교사가 태환이를 안아서 흔들어 준다. 태환이가 계속 울자.

교사 : 우리 밖에 한번 나가 볼까? 밖에 나가서 선생님이랑 바람싸고 울까?

그때 유나가 태환이에게 다가온다.

태환 : (손을 저으며 더 크게) 으앙-

교사 : (손으로 태환이의 얼굴을 가려주며) 지금 태환이 얘기하기 싫대. 유나 다른 놀이하고 있을래?

교사는 계속 태환이를 안고 어른다. 태환이가 훌쩍거리며 교사 팔목에 있는 상처를 만지작거

린다.

교사 : 선생님 아야 했어. 이것 봐.(상처를 가리킴) 그래서 선생님도 울었어.

태환이가 교사의 팔을 만지면서 울음을 그친다.

교사가 태환이를 데리고 잠시 밖에 나갔다 돌아온다. 교사품에 있는 태환이의 얼굴이 보인다.

이처럼 영아들은 종종 등원 시 격리불안으로 인해 교사의 온정과 보살핌을 유도하는 울음, 표정, 몸짓 등의 신호를 강하게 나타냈으며, 교사가 이러한 신호들에 민감하게 반응하면서 감정 이해하기, 안아주기 등 정서적인 상호작용이 이루어졌다.

3) 갈등 중재의 요구

2세 영아는 자기 중심성과 소유개념이 강하여 또래와 자주 다투는 사회적 특성을 가지며, 갈등 해결양상이 주로 교사 개입으로 이루어진다(권경숙, 2002). 이는 영아가 문제를 해결하는데 갖춰야할 논리적인 사고나 언어표현 능력, 사회적 기술이 아직 부족하고 성인에 대한 의존도가 높기 때문이라고 할 수 있다. 새싹반과 사랑반에서도 장난감에 대한 소유, 공간 확보 등을 이유로 또래와의 갈등이 흔히 발생하였으며 그때마다 영아는 도움을 요청하는 다양한 신호들을 보내고 교사가 이에 반응하면서 상호작용이 이루어졌다.

용우가 지환이가 가지고 놀고 있는 초록색 트랙터를 뺏으려한다.

지환 : 으앙

교사 : 용우야, 친구거 뺏으면 안 되지-

교사는 용우를 안아서 다른 곳으로 옮기고 다른 자동차를 준다. 용우는 정난감 후라이팬으로 자동차를 치다가 이번에는 태환이가 놀고 있는 주황색 트랙터를 뺏으려 한다.

태환 : (자동차를 움켜쥐며) 안돼!

용우가 태환이 앞에서 서 있다.

교사 : 태환아, 우리 용우 한번만 빌려 줄래?

태환 : (절레절레 머리를 흔들다)

그러자 용우가 다시 태환이의 트랙터를 뺏으려 하고 태환이는 소리를 지른다.

교사 : (용우의 손을 잡아당기며) 용우야, 선생님처럼 다른 거 있다. 창고에 가볼래?

교사는 용우와 밖으로 나간다. 잠시 후 용우는 지프트럭을 들고 웃으며 들어온다.

새싹반에서 남자영아에게 인기가 많은 장난감(트랙터)을 태환과 지환이가 가지고 놀고 있었는데, 용우가 계속 뺏으려 하면서 갈등이 발생하였다. 영아들은 교사에게 소리지르기, 울음 등으로 갈등을 알렸고, 교사는 언어적 요청, 신체적 격리, 대안 제시 등의 상호작용을 통해 갈등을 중재하였다.

2세반 놀이실에서 이러한 갈등상황은 자주 관찰되었으며 이로 인하여 갈등 중재를 위한 교사-영아간 상호작용도 빈번히 이루어짐을 알 수 있었다.

4) 놀이동참의 요구

새싹반과 사랑반 영아들이 즐겨하는 놀이는 까꿍놀이, 감기놀이, 상징놀이, 신체적 접촉이 일어나는 놀이 등이었는데, 교사와 이러한 놀이에 참여하기 위하여 '나도 할래', '놀자' 등과 같은 언어적 표현을 하기도 하고, 다가가기, 신체적 접촉 등의 비언어적 전략 또한 다양하게 사용하였다.

이는 2세 영아의 경우 또래 친구보다 주변환경과 장난감에 더 많은 관심을 쏟고 특히 성인과 놀이하는 것을 즐긴다(이영 외 1990; 이미란, 2000)는 사회적 특성과 관련이 있다. 아래의 예에서 영아는 놀이에 참여하기 위해 교사의 주변을 맴돌고, 기다리고, 언어적인 표현을 사용하는 등 다양한 방법으로 교사와의 상호작용을 이끌고 있다.

교사와 영아들이 소꿉놀이를 하고 있다.

교사 : 아이 매워, 물 좀 담아 주세요. 주전자가 어딴지?

교사 곁에서 관찰을 하고 있던 태린이가 열린 주전자를 내민다.

태린 : 여기-.

교사 : 오응, 주전자.

그때 교사가 영아들의 다툼을 중재하기 위해 다른 영역으로 이동한다.

태린이는 교사를 쳐다보며 계속 주전자를 들고 서있다. 교사가 소꿉영역으로 돌아오자, 태린이가 다시 교사에게 주전자를 내민다.

교사 : 오응, 태린이, 물이 다 떨어 졌으니까, 다시 담아 주세요.

태린이가 불록을 주전자에 담아서 교사에게 준다.

교사 고맙습니다.

태린 : 더 드릴까요?

이상과 같이 영아의 상호작용 동기가 무엇인지를 알고 동기에 대한 발달적 이해를 갖는 것은 영아-교사간 상호작용의 맥락을 이해하는 기초가 된다. 또한 상호작용의 동기를 심층적으로 이해하는 것은 교사로 하여금 상호작용의 상황에서 영아의 요구를 긍정적이고 민감하게 받아들이는 것을 도울 수 있다.

2. 상호작용의 특성

인간발달의 큰 맥락에서 볼 때 2세 영아는 유아기로 이행하는 전환의 시점에서 발달의 질적인 변화가 역동적으로 이루어지는 시기이다. 여러 가지 기능이 발달하기 시작하고 욕구가 다양해지면서 세상에 대한 새로운 시각과 흥분, 희열을 느끼는 한편 발달적인 미숙함 때문에 욕구가 충족되지 않아 좌절을 맛보고 갈등을 겪게 되어 자주 부정적인 정서를 표출하게 된다. 새싹반과 사랑반 영아들도 끊임없이 움직이고, 만져보고, 질문하며 때로는 자기를 주장하며 울고 떼쓰는 등 분주한 일상을 보내고 있는데, 그 안에서 이루어지는 상호작용 양상에는

2세 영아의 발달적 측면이 강하게 작용하고 있었으며 이러한 맥락을 2세 영아-교사간 상호작용에 나타나는 고유한 특성으로 해석할 수 있다. 분석된 다양한 상호작용의 특성들을 **의존-자율의 딜레마, 신호-접근의 맥락, 일상적 과제해결**이라는 세 가지 측면으로 범주화하여 기술하였다.

1) 의존-자율의 딜레마

새싹반과 사랑반에 참여관찰자로 생활하면서 빈번하게 관찰한 영아의 언어적 표현은 ‘아니야’, ‘안돼’, ‘내 꺼’, ‘내가 할 꺼야’ 등 자신의 견해나 감정을 피력하는 표현이었다. 영아는 2세 경이 되면서 ‘자기인식’ 또는 ‘자아개념’이 확고해 지게됨(윤경희, 1998; Watson & Fischer, 1997)에 따라 강한 소유욕과 배타적인 표현을 나타내기도 하고, 자신의 견해나 감정을 강하게 주장하면서 독립적으로 행동하려고 한다. 이는 외부 통제에 대항하여 자신의 자율성과 독립을 보호하고자 하는 ‘걸음마기의 반항’(Spitz, 1967; Wenar, 1982; 박혜영, 2000, 재인용)으로서 성인의 권위에 대한 어느 정도의 거부는 자율성발달을 긍정적으로 표시(Kuczynski & Kochanska, 1990)한다라는 주장과 관련이 있다. 그러나 자아개념 형성이라는 주요한 발달적 진보에도 불구하고 2세 영아는 일상생활의 현실에서 신체적인 미숙함과 사회적 기술 부족 등 여러 가지 이유로 여전히 교사의 도움과 보살핌을 받아야 하는 존재이다.

현장관찰에서 새싹반과 사랑반 영아들도 무언가 자기 혼자 하려고 하고, 자기 견해나 감정을 강하게 주장하고 떼를 쓰면서 교사나 다른 영아들로부터 독립적이기를 원했다. 그러면서도 한편으로는 다른 사람들에게 자주 도움을 청하고 교사와 또래와 어울리기 위해 애쓰는

모습 또한 쉽게 관찰할 수 있었다. 즉 독립심이나 자율성이 영아들의 언어적 표현이나 행동을 지배하고 있다거나 어느새 그들의 상호작용은 다른 사람에게 도움을 청하고 의존하는 양상으로 전환되곤 하였다. 즉 2세 영아의 내면 세계는 독립심과 자율성이 강하게 발동하고 있으나 현실적으로는 신체적, 언어·인지적, 사회적으로 성인에게 의존하고 그들의 지원을 필요로 하고 있는 것이다. 이러한 독립성과 의존성의 공존으로 인해 영아는 종종 교사와의 상호작용에서 의존-자율의 딜레마에 빠지곤 했다.

언어영역에서 교사가 영아들과 책을 보고 있다. 그때 예서가 다가와 교사 곁에 있는 지후를 밀면서 교사 옆에 앉으려고 한다.

예서: 내 자리. 내 자리!

교사: 아~ 우리 예서도 책 읽어 줄까. 자, 여기 앉자.

교사는 예서를 옆에 앉히고 책을 읽어준다. 잠시 후 예서가 책을 자기 쪽으로 끌어당긴다.

교사: 예서야, 선생님도 보고 싶어. 예서 혼자 볼 꺼야?

예서: 응, 혼자 볼 꺼야.

교사: 그럼 우리는 다른 책 봐?

예서: (고개를 끄덕인다)

교사: 알았어. 예서가 그거 봐.

예서는 책을 가지고 다른 쪽으로 가서 혼자 본다. 교사는 영아들과 다른 책을 본다.

얼마 후 예서가 다가오더니 교사 옆에 있는 태린이를 민다.

태린: 하지만, 하지만!!

교사: 예서야, 우리 책 보고 있어. 예서도 같이 볼꺼야?

예서는 아무 대답하지 않고 그냥 교사 옆에서 있다.

교사가 영아들에게 다시 책을 읽어주다가 예서가 계속 서있다.

교사: 예서야 같이 보자.

예서:

이때 곁에 있던 지후가 예서를 밀자 예서가 밀려든다.

교사가 이를 말리면서 예서를 옆에 앉히고 다시 책을 읽기 시작한다.

위의 사례에서 예서는 혼자 활동하기를 원하면서 자율과 독립의 의지를 나타냈으나 한편으로는 교사 곁을 떠나지 못하고 의존하는 이중성을 띄고 있다. 예서는 상호작용에서 언어적으로 표현하지는 않았지만 다른 영아에게 공격성을 보이면서 표정이나 태도로 교사에게 관심받고 의존하고 싶은 마음을 나타내고 있었다. 그러나 막상 교사가 이에 반응하고 놀이동참을 제안했을 때 적극적으로 수용하지 않는다. 즉 교사에게 사회적인 의존을 원하면서도 한편으로는 교사의 도움을 거부하고 독립적이고 싶어하는 딜레마를 겪고 있었다.

영아의 의존-독립의 갈등은 사회적인 측면뿐만 아니라 신체적·생리적 측면에서도 나타났는데 이는 2세아의 운동발달 특성과 관련지어 생각해 (생략요) 볼 수 있다. 신경계의 발달로 영아기에 다양한 신체적 능력이 출현하는데 인간의 신체 및 운동 능력을 관찰하는 소뇌의 기능은 2세까지가 가장 활발하다(Restak, 1997). 그러나 그 능력들은 완전히 성숙되지 않고 미분화되어 있어 기능적으로는 자주 어려움을 겪게 되고 이로 인해 성인의 주의와 도움이 각별히 요구되는 것이다. 새싹반과 사랑반 영아들도 소근육이나 대근육 활동에서 혼자 하겠다고 고집을 부리며 자율적인 행동을 시도했으나 실제로는 교사의 도움이 필요한 경우가 많았다.

옹우가 바깥놀이에서 철봉을 오르기 시작했을 때 교사가 도와 주려고 한다.

옹우: (허리에서 교사의 손을 떼어내며) 아냐, 내가 할꺼야!

교사: 꺾 잡아-

옹우는 철봉의 중간쯤까지 올라가다가 멈춘다. 다시 밑으로 내려오기 위해 발을 아래로 옮기다가 겁이 난 듯 다시 위로 올린다. 이런 동작을 몇 번 반복하더니 "으앙" 하고 울음을 터뜨린다. 교사가 웃으며 다가와서 도와준다.

교사: 으이구, 그 봐!!

옹우는 내려오자마자 시소 쪽으로 뛰어간다.

위의 사례처럼 영아가 교사와의 상호작용에서 의존-자율의 딜레마에 빠졌을 때 대부분 독립성보다는 의존적인 해결로 종결이 되는 경우가 많았다. 이는 영아가 성인에 대한 의존도가 높은 시기라는 일반적인 요인과, 발달적 욕구와 실제 수행능력의 불일치라는 2세의 특성적 요인에서 기인된다고 할 수 있다. 특히 연구자는(생략요) 영아-교사간 상호작용의 장면을 세심히 관찰하고 분석한 결과 의존-자율이 공존하는 경우 교사의 민감함이 더욱 요구됨을 알 수 있었다. 즉 독립성과 의존성이 교차될 때 영아들은 대개 교사의 주변을 맴돈다든지 혹은 눈빛이나 시선을 보내는 등 비언어적이면서 뚜렷이 드러나지 않는 표현들을 하는 경우가 많았다. 이때 교사의 민감함은 영아들이 보내는 신호들을 인식하게 하고 이러한 교사의 반응에 따라 영아-교사간 상호작용이 유지·확장되기도 하고 단절되기도 하였다.

2) 신호와 접근의 맥락

새싹반과 사랑반 영아들은 자신의 요구를 충족시키기 위해 교사에게 언어적 표현뿐만 아니라, 만지기, 쳐다보기, 표정 짓기, 눈빛 교환 등 다양한 비언어적 신호를 보냈다. 이러한 맥락은 동물행동학적 이론에 근거하여 애착 형성과정과 관련지어 설명될 수 있는데, Bowlby(1958)에 의하면 영아는 양육자와 신뢰감을 쌓아 가는 과정에서 울음, 미소, 매달리기 등의 신호체계들을 양육자에게 보냄으로써 성인으로 하여금 그들 곁에 접근하고 머물도록 한다. 이러한 행동들은 생득적인 것이며 영아는 자신의 신호를 정확히 읽고 적절히 반응하는 성인을 선호하며, 그들에게 가장 강하게 애착을 형성한다. 또한 Shore(1997)는 영아의 언어적, 비언어적 신호를 잘 읽고 이해하는 교사는 영아에게 안

전하고 정서적인 환경을 제공해 주어 영아와 애착과 신뢰감을 쌓을 수 있다고 하였다(오진희, 2000, 재인용). 특히 2세 영아의 경우, 양육자에게 강한 애착을 나타내는 시기(장영희, 2000)이므로, 영아반 일상에서 주양육자인 교사와 애착형성을 위한 신호와 접근의 맥락이 어떻게 이루어지고 있는가에 대한 주의와 관심이 더욱 필요할 것이다. 즉 영아가 자신이 요구하는 바를 전달하기 위해 어떻게 교사에게 접근하고, 어떤 전략으로 교사의 관심과 애정을 유도해내고 있는가에 관한 것이며 이를 적극적인 신호와 소극적 신호로 구분하여 살펴보았다.

(1) 적극적 신호

영아들이 자신의 메시지를 전달하기 위해 사용하는 여러 가지 신호들 중에는 교사가 쉽게 포착하고 해석하는 신호들과 그렇지 않은 신호들이 있었다. 교사에게 쉽게 감지되고 인식되는 신호들은 영아가 자신의 요구를 나타내기 위한 적극적인 표현이라고 할 수 있으며, 울음이나 칭얼냄, 신체적 접촉, 언어 및 음성적 표현 등이 해당된다.

우석이가 자유선택시간에 블록영역에서 놀이를 하다가 운다.

우석 : 으앙

교사 : (안아주며) 우석이 왜! 누가 우리 우석을 건드렸어-. 친구가 때렸어?

우석이가 훌쩍이며 고개를 끄덕인다. 이때 곁에 있던 태환이가 교사를 힐끔힐끔 쳐다본다.

교사 : 태환이가? 태환이 빨리 미안해 그래.

태환 : 미안.

우석이는 울음을 그치고 다시 놀이를 한다.

영아들이 보이는 초기의 울음은 어떤 의미가 없는 본능적 행위에 불과하지만, 울음은 사회적 상호작용을 통해 공통의 의미와 관심을 획득하게 된다(Eckerman, Paderson & Stein, 1982). 또

한 Kessen & Mandler(1961)에 의하면 울음은 부정적 정서 상태를 완화하는 기제이기도 하다(김명희, 2000, 재인용). 위의 사례와 같이 울음 신호에 대해 교사는 대부분 민감하고 온정적인 반응을 보였으나, 유사한 상황임에도 불구하고 교사가 영아에 따라 전혀 다른 반응을 보이기도 하였다.

동희가 유나와 정난감을 가지고 다투다가 울면서 교사에게 다가온다.
 교사: 왜 우니, 동희?
 동희: 으앙-
 교사: 무슨 말인지 하나도 모르겠다.
 동희가 울음을 참으며 흐느낀다.
 교사: 울지 말고, 말로 해. 말로 해야 된다고 했지? 울면 선생님이 못 도와주지?
 동희:(흐쩍거리며) 유나가, 유나가...
 교사: 유나가 왜? 때렸어?
 동희: 뺏아갔어.
 교사가 동희의 손을 잡고 유나에게 간다.

사례에서 동희가 또래와의 갈등을 울음으로 표현했을 때 교사는 민감하고 즉각적인 반응을 보이기보다는 울음에 대한 부정적인 견해(말로 해, 울면 선생님이 못 도와 주지)를 알리고 있다. 비슷한 상황에서 울음에 대해 매우 신속한 반응을 보인 앞의 사례(우석이의 예)와는 대조적인 반응이다.

교사는 평소 연구자에게 동희가 새싹반에서 가장 언어가 발달한 영아라고 소개해 주었으며, 일과 중에 동희와 일상(가족, 좋아하는 음식...)적인 이야기를 활발히 나누는 등 언어적 상호작용에서 적극적인 모습을 띄었다. 그러나 동희가 표현하는 울음에 대해서는 부정적인 반응을 보이며, 언어적 표현을 하도록 설득하거나 강요하는 경우가 많았는데, 이는 영아의 언어발달 수준에 대해 교사가 갖는 기대감에서 기인한 것으로 보인다. 즉 몸짓언어의 의존도가 감소하고

구어 의존도가 증가하는 것이 의사소통 능력의 발달 양상(김헌태, 1989)이라고 할 때, 교사가 언어 발달이 빠르다고 지각하는 영아에게 보다 높은 수준의 의사소통 유형을 요구하고 있는 것이다. 이처럼 같은 의미의 신호일지라도 울음에 대한 교사의 반응은 영아 개인의 발달 수준에 따라 차이가 있음을 알 수 있다.

또한 관심이나 애정을 구하는 등 교사와 사회·정서적인 긴밀감을 형성하고자 할 때 적극적 신호들이 빈번히 사용되었다. 영아들은 종종 특별한 이유 없이 교사에게 와서 매달리고 안기고 뽀뽀하는 등 신체적 접촉을 나타냈는데 이는 영아가 안고, 만지는 등의 신체적인 상호작용을 통해 양육자와 신뢰감을 형성하고 정서적인 안정감을 얻기 때문(Howes, 1995)이라고 할 수 있다.

동희가 소꿉놀이를 하다가 갑자기 교사에게 달려와 등에 매달린다.
 교사: 우리 동희네, 우리 동희 어디 숨었지?(뒤를 돌아보며) 까궁.
 동희: 까궁
 이때 예림이도 달려와 교사 등에 매달린다.
 교사: 어, 이걸 또 누구 엉덩이야?
 예림: 예림이-
 교사가 예림이의 엉덩이를 토닥인다.
 동희와 예림은 교사의 등에 매달려 있다가 다시 소꿉놀이 영역으로 간다.

위의 예에서 신체적 접촉은 영아가 교사와 특정놀이에 참여하고 싶어하거나, 교사의 도움을 얻고자하는 신호가 아니라, 정서적인 메시지를 전달하는 적극적인 신호인 것이다. 영아-양육자간 신체적 접촉에 대한 중요성은 신경생리학적 관점에서도 강조되고 있다. 즉 영아가 뇌의 발달에 있어서 가장 빨리, 가장 민감하게 발달하는 영역은 촉각영역(최경숙, 1984)이며, 영아는 피부 접촉을 즐기고 이를 통해

스트레스 호르몬 방출이 억제되어 면역반응이 강화될 수 있다는 것이다(마이애미대학 촉각 연구소, Newsweek, 2000). 이처럼 신체적 접촉이 사회 심리학적 측면이나 신경 생리학적 측면에서 영아의 발달과 관련지어 강조되고 있음을 감안할 때 교사가 영아와의 상호작용에서 신체적 접촉에 대해 보다 긍정적이고 민감하게 반응하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

이외에도 새싹반과 사랑반영아들은 자신의 생각과 감정을 전하기 위해 교사에게 언어적 표현이라는 적극적 신호를 사용하기도 하였다. 특히 놀이상황에서 교사와 활발한 언어적 상호작용이 이루어졌는데, 영아들은 장난감이나 소품 등을 교사에게 계속 보여주거나 갖다주면서 '아이스크림!', '빵이야' '떡이야!' 등 이름을 붙이는 표현을 반복하며 상징놀이를 즐겨했다. 이러한 언어적 상호작용에서 교사는 영아들이 사용한 언어적 표현을 반복하여 말하고 구체화시킴으로써 그 전달의미를 해석하는 경우가 많았으나 때로는 영아의 언어 표현에 대해 민감하게 반응하지 못함으로써 상호작용이 단절되기도 하였다.

새싹반이 신문지 자르기 놀이를 끝내고 정리를 하고 있다.

교사 : 자, 애들아, 우리 쓰레기통 가지고 와서 종이 슛 골인하자.

그때 승찬이가 신문지를 들고 교사에게 다가온다.

승찬 : 아빠 ~~~

교사 : (의아한 표정을 지으며)응, 뭐라고 그러는지 잘 모르겠어. 승찬아, 이제 신문지 버리자. 승찬이는 아무 대답도 하지 않고 언어방쪽으로 간다.

반면 영아의 언어표현에 대한 비슷한 상황에서 아래의 사례와 같이 상호작용이 유지·확장되는 경우도 있었다.

교사와 영아들이 언어방에 앉아서 책을 보고 있다. 예서가 점토 놀이를 하고 있다가 점토 덩어리를 가지고 교사에게 다가온다.

예서 : (웃으며)~~~~

교사 : 뭐라고 그러는지 모르겠는데?

교사가 앉은 채로 예서가 들고 있는 점토 덩어리를 살펴본다.

교사 : 응 응 예서 점토 했구나, 어디 보자!

예 : ~~~.

교사 : (예서에게 귀를 기울이며) 쥬스야?

예서 : (고개를 젓는다)~~~~

교사 : (다시 귀를 기울이며) 토끼? 토끼라고?

예서 : (웃으며) 응!

교사 : 아~ 우리 예서가 토끼 만들었구나

교사가 산토끼 노래를 부른다. 다른 영아들도 따라 부르고 예서는 푹푹 푹푹 뛰면서 노래를 한다.

사례에서 교사는 처음에 영아의 언어적 표현을 이해하지 못하였으나 계속 관심을 표하면서 영아의 활동을 인정 해줌으로써(점토놀이 했구나) 대화를 유지시켰다. 그리고 언어적 표현에 대한 단서를 찾기 위해, 영아를 살펴보고 영아의 말에 보다 귀를 기울인다. 이러한 노력 끝에 영아가 표현한 단어(토끼)를 해석하고, 활동을 격려해 주면서 긍정적 상호작용을 이끌었다.

이처럼 교사의 반응에 따라 상호작용 양상이 크게 달라졌는데, 이는 영아들의 언어를 이해하는 데 있어서 상황에 근거하여 언어의 기능을 파악하는 것이 중요하며(김금주, 2000), 민감한 양육자의 경우 영아의 요구와 의사소통에 있어서 주변 단서들을 알아채고, 그것들을 재빠르고 정확하게 해석한다(Ainsworth 등, 1978)는 견해와 관련이 있다.

(2) 소극적 신호

새싹반과 사랑반에서 영아들이 교사 곁을 맴돌거나 혹은 눈빛을 보내며 쳐다보는 모습을 자주 관찰할 수 있었는데, 이러한 상호작용 유형은 울음이나 언어적 표현 등에 비해 잘 드러나

지 않는 소극적인 신호들이라고 할 수 있다. 그러나 V영아는 이러한 신호들을 통해 자신의 감정이나 생각을 끊임없이 전달하고 있었다. 영아에게 나타나는 이러한 소극적 신호는 눈빛 교환 및 표정, 배회하기 및 쳐다보기로 분석하였다.

특히 사랑반의 신입원아인 우호는 일상에서 언어적인 표현은 거의 없었으나 교사와 우호는 서로에게 눈빛을 보내고 표정이나 시선을 살피면서 긴밀하게 교류하고 있었다.

우호가 블록 영역을 서성인다. 스폰지 블록을 발견하고 만지작거리면서 교사를 쳐다본다.

교사 : (고개를 끄덕이며) 그거 해. 해봐.

우호는 교사를 힐끗 쳐다보더니 스폰지 블록을 쌓기 시작한다

잠시 후 우호가 블록을 쌓다가 교사를 다시 쳐다본다.

교사 : (미소를 지으며) 응응. 우호가 쌓는 거지~

우호는 다시 스폰지 블록을 쌓는다.

위의 예에서 외현적으로는 영아와 교사사이 에 활발한 상호작용이 이루어지고 있는 것처럼 보이지 않으나 우호는 계속해서 교사에게 자신의 놀이에 대한 동의와 관심을 구하는 신호를 눈빛으로 보내고 있으며, 교사는 이에 대해 표정(미소짓기, 눈빛)이나, 언어적 화답으로 인정과 격려를 보내고 있었다. 면담에서 교사는 영아들이 보이는 표정이나 시선 등 소극적인 신호들에 대한 견해를 다음과 같이 나타냈다.

우리반 애들은 놀다가도 한번씩은 다 저를 쳐다 봐요. 제가 웃어주면 좋아서 더 신나게 놀아요. 근데 교사가 직접 개입하면 영아들 놀이는 끝나요. 저한테 관심이 다 물리고 주로 교사가 놀이를 주도하게 되잖아요. 영아반은. 그러니까 애들이 잘 놀 때는 가능하면 전 안 끼고 대신 표정으로 말해줘요. 선생님이 잘 보고 있다고, 참 잘한다고...중략...우호랑은요. 눈빛 하나면 돼요. 딱 거 필요없어요.(웃음) 서로 눈 마주치고 고개 끄덕이고, 그러기만 해도 다 통해요-.

사랑반 교사는 놀이 상황에서 영아들이 보내는 눈빛이나 표정과 같은 소극적 신호를 중요하게 인식하고 있었으며, 이에 대한 반응으로 놀이에 직접 개입하기보다는 눈빛을 교환하거나 고개를 끄덕이는 것 등을 통해 영아의 메시지를 이해하고 있다는 것을 전달하는 것이 적절하다고 보고 있다. 교사가 영아들이 보내는 눈빛이나 표정과 같은 신호를 감지하지 못하는 경우, 영아들은 목적이 달성될 때까지 사인을 반복하거나, 혹은 다른 신호로 대체하기도 하였으나 이와 같은 재시도가 부정적인 상호작용으로 이어지기도 하였다.

용우가 자동차를 가지고 놓고 있는 태환이에게 다가간다.

용우 : (태환이가 노는 것을 가리키며) 뭐야?

태환 : (용우를 밀며) 하지마!!

용우가 시무룩해져서 교사를 쳐다본다. 그러나 교사는 이를 눈치채지 못한다. 잠시 후 용우가 레고 바구니를 엮는다. 요란한 소리가 나자 교사는 눈을 크게 뜨고, "용우야!!" 하고 소리지른다.

위의 예에서 용우는 표정과 눈빛으로 놀잇감과 또래에 대한 자신의 감정을 계속 표현하고 있었으나, 교사가 이를 포착하지 못하여 반응해 주지 못하였다. 용우가 바구니를 엮으면서 다시 자신의 감정을 보다 강하게 표출했으나, 교사는 이러한 메시지를 정확히 이해하지 못함으로써 '소음 발생'이라는 피상적인 측면에 초점을 두고 부정적인 반응을 보이고 있다. 이는 영아와의 상호작용에서 맥락적조건을 중요하게 다루어야 한다는 견해(Eisenberg, Wolchik, Hernandez & pasternack, 1985)와 관련이 있으며, 특히 영아기에는 표정-감정에 일치점이 있어 얼굴표정으로 부터 정서를 평가할 수 있다(김명희, 2000)고 볼 때 표정, 눈빛 등 소극적 신호들에 대한 보다 민

감한 교사의 반응이 요구된다고 볼 수 있다.

또한 영아들은 표정이나 눈빛이외에 교사의 주변을 맴돌거나 관찰하는 등의 소극적 신호를 통해 자신의 요구나 생각을 표현하는 경우도 많았다.

교사와 예서가 음식 놀이를 하고 있다. 태린이는 아까부터 인형을 안고 교사의 주변을 맴돈다.
 교사 : 태린이도 까까 먹고 싶니?
 태린이는 아무대답도 없이 언어영역으로 간다. 언어 방에 가서도 태린이는 교사와 예서의 놀이를 계속 쳐다본다.
 교사 : 태린이 엄마, 태린이 엄마 얘기 맘마 다 됐어요, 빨리 얘기 데리고 오세요.
 태린이가 인형을 들고 머뭇거리다.
 교사 : 아, 태린이 엄마 왔네, 여기 맘마!!
 교사가 태린이 손을 잡고 소꿉방으로 데리고 온다. 태린이가 손가락으로 인형에게 떠 먹이는 흉내를 낸다.

위의 예에서 교사는 태린이가 맴돌고 관찰하면서 활동에 대한 관심을 지속적으로 표현하고 있다는 것을 감지하고 적극적으로 반응함으로써 영아-교사간 상호작용을 이끌어내었다. 반면 교사가 배회하거나 쳐다보는 등의 소극적 신호를 감지 못한 경우, 영아는 다른 신호전략 사용하기, 공격성 나타내기, 회피하기 등과 같은 반응을 보였다.

오전에 보조 교사가 태린이의 머리를 따주자 태린이는 거울을 자주 들여다보며 빙그르 돌기도 한다. 잠시 후 태린이는 머리를 만지면서 교사 주변을 계속 서성거리다. 그러나 교사가 영아들의 정리를 도와주는데 열중하고 있자 태린이가 소꿉 영역으로 가 버린다.

Levin과 Rubin(1982)은 처음의 요구가 수용되지 않는 경우, 요구자가 요구실패를 다루는 것을 재요구라고 정의하며 재요구 포기 또는 실패로 대화나 주제, 상황이 바뀌는 것을 '다른

대안 반응'이라고 하였는데, 위의 예에서 교사가 영아의 소극적 신호를 포착하지 못하고 반응하지 못하자 상호작용을 포기한 태린이의 경우가 여기에 속한다고 하겠다. 위의 장면을 관찰한 연구자가 태린이에게 면담을 시도하였다.

연구자태린이 너무 예쁘다!
 태린 : 머리-. (머리를 만지적거린다)
 연구자 : 아, 태린이 머리 땀구나.
 태린이가 웃으며 연구자 앞에서 빙그르 돈다.

태린이는 변화된 모습을 긍정적으로 받아들이며 자아 존중감이 높아있었으며 자신의 모습을 인정받고, 관심받고 싶어하였다. 이를 위해 주변 맴돌기라는 소극적인 형태의 신호를 보냈으나 신호전략이 실패하자 관심받고자 하는 요구를 포기함으로써 교사와의 상호작용을 이끌지 못하였다.

3) 일상과제 해결을 위한 상호작용 양상

2세 영아의 신체 발달과 자아 개념 발달은 일상과제에 대한 자발성과 자율성을 높여주고, 일상생활과 관련된 과제들을 수행하면서 영아들은 자조기술을 배워나가게 된다. 새싹반과 사랑반의 하루 일과 속에서도 배변, 식사, 옷입기, 수면 등 일상과제를 해결하기 위한 상호작용이 활발히 이루어지고 있었는데, 흥미로운 것은 이때 영아-교사 간 상호작용의 일련에 뚜렷한 양상이 나타난다는 것이다. 즉 일상과제와 관련된 장면에서 영아-교사간에 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용의 대비가 매우 뚜렷이 나타났으며, 이러한 경향은 2세 영아-교사 간 상호작용의 특성으로 해석될 수 있다.

점심시간에 우석이가 반찬(묵, 생선튀김, 껌두기, 된장국)을 먹지 않으려고 한다.
 교사 : 어머, 우석이가 반찬을 안 먹을까요 하네.

그럼, 키 안크지-.

교사가 먹여 주려고 하자 우석이가 교사의 팔을 친다.

교사 : (눈을 크게 뜨고) 우석이 바름반 가야겠다. 우석이가 옆드려서 울기 시작한다. 교사가 우석을 무릎에 앉히고 목을 입 가까이에서 가져간다.

교사 : 매일 고기만 먹고, 하나만 먹어봐.

교사가 우석이의 입에 목을 넣어주자 우석이는 목을 도로 뺀다.

교사 : (입에 다시 넣어 주며) 그럼, 물이랑 먹어보자.

그러나 우석이는 목과 물을 모두 뺀다. 교사가 우석을 끌고 화장실로 데리고 간다. 우석이는 울면서 몸부림치며 저항한다.

.....중략

잠시 후 화장실에서 교사가 우석을 데리고 나온다.

교사 : (다른 교사에게 큰소리로) 선생님 우석이 목 먹었어요. 너무나 맛있죠?

다른 교사 : 우석이, 목 먹었어? 와 박수~ 예뵈어 우리 우석이한테 박수 쳐주자!

교사 : 우리 우석이 키 이만큼 크겠다. 이제 우석이가 좋아하는 생선 튀김 하나 더 먹을까?

우석 : (고개를 끄덕인다)

교사가 생선튀김을 입에 넣어 주며 우석을 안아주고 뽀뽀해 준다.

교사 : (우석을 꼭 안으며) 또 먹을래?

위의 사례에의 후반기에 교사는 우석이가 과제 해결에 대해 어느 정도 수용적인 반응을 보이자 제안, 설득, 칭찬, 격려, 신체적 접촉 등 긍정적인 표현을 적극적으로 하였다. 이러한 반응은 초기에 우석이가 식사하기를 거부했을 때 보여준 교사의 부정적인 반응(경고, 명령, 지시, 위협, 신체적 통제)과는 매우 대조적인 것이다. 교사-영아간 상호작용에서 일상과제를 사이에 두고 이처럼 강한 긍정적 표현과 부정적 표현이 교차되는 것을 자주 관찰 할 수 있었으며, 우석이와 관련된 교사와의 면담을 통해 '식사하기'라는 일상과제에 대한 교사의 견해를 알 수 있었다.

우리반 엄마들은 다 집에 있거든요. 직장을 안 다녀요. 근데 우석이 엄마만 직장을 다니세요. 할머니가 계시긴 한데, 그래도 우석이 엄마가 걱정이 많아요. 우석이 때문에-. 하루종일 어린이 집에 있으니까 여기서 먹고 자고, 다하잖아요. 집에 데려가도 엄마가 바쁘니까 이거저거 신경을 못쓰나봐요. 그래서 우석이가 인스턴트 음식을 좋아하는 거 같아요. 엄마가 바쁘니까-. 고기나 소세지, 햄 이런거 만 좋아하잖아요. 지난번에 보셨죠? 그러면 안 되는데.... 중략..... 우석이 엄마가 제일 자주 물어 보는 게 뭔지 아세요. 오늘 뭐 먹었냐, 많이 먹었냐는 거예요. 거의 매일 물어봐요, 주안에 식단이 다 나가는데(웃음).....

면담에서 교사는 우석이의 가정환경적인 배경을 이해하면서 우석이의 식습관에 각별한 관심을 가지고 있었고, 우석이 부모의 주된 관심사도 식사와 관련된 건강생활이었음을 알 수 있다. 이러한 예는 부모의 취업유무나 양육관 등 유아를 둘러싼 환경적인 요인이 교사-영아간 상호작용에 영향을 미칠 수 있음을 암시한다.

일상과제 수행에서 나타나는 상호작용의 대비는 교사의 인식, 부모의 기대, 일과상의 어려움이 작용한다고 보여지는데, 앞서 상호작용의 동기에서 살펴보았듯이 교사는 기본적으로 영아의 신체적·생리적 욕구 충족이 사려 깊은 양육에 있어서 매우 중요하다고 여기고 있었으며, 이러한 교사의 인식은 기본과제 해결을 위한 자조기술의 습득이나 생활습관 지도를 강조하게 한다. 또한 부모들이 가정에서 겪어야 할 기본적인 생활경험 즉, 식습관 형성이나 수면 조절 등을 어린이집에서 익히도록 기대하는 것은 교사로 하여금 영아가 일상 생활과제를 충실히 수행하는 것을 강조하게 한다. 이외에도 어린이집의 일과를 살펴볼 때, 식사나 배변, 휴식 등 교사의 기본적 욕구충족과 교육운영에 대한 서류작업, 교구준비 등이 주로 영아들의 낮잠시간에 이루어지고 있었으므로 일과진행상

교사는 낮잠시간에 모든 영아가 수면이라는 일상과제를 수행하기를 원하고 있었다. 따라서 교사는 이를 위해 다각적인 상호작용전략을 활용하고 이러한 과정에서 일과 중 다른 어떤 장면에 비해 부정적 상호작용 전략이 적극적으로 사용되었으며 이로 인해 상호작용의 뚜렷한 대비가 나타나고 있다.

낮잠 시간에 채원이가 눈을 뜨고 있다.
 교사 : 채원이 왜 안자? 다른 친구들은 다 자는데-.
 채원 : 안 잘래.
 교사 : 안자면 어떻게 해, 코 자야 튼튼해지지.
 채원 : (눈을 뜨고 있다)
 교사 : (방바닥을 치며) 어, 이게 무슨 소리야, 무서운 아저씨 오시나봐, 우리 잠 안잔다고...
 채원이가 열른 눈을 감는다.
 동희 : (울먹이며 교사를 안는다) 어냐 어냐-.
 교사 : 그럼 빨리 자. 어니면 아저씨가 잡아간데, 아저씨가 데려가면 엄마도 못 만나지-.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 어린이집에 다니는 2세 영아들의 실생활에서 보여지는 영아-교사간 상호작용의 의미와 맥락을 이해하고자 하는 의도에서 이루어졌다. 즉 그 유형이나 형태와 같은 외형적인 측면 뿐 아니라 상호작용을 유발하는 동기는 무엇인지, 상호작용의 이면에 나타나는 내면적, 심리적 특성은 어떠한지 등과 같은 요소를 분석함으로써 영아-교사간 상호작용에 대한 보다 총체적인 이해를 구하고자 하였다. 이와 같은 연구의도와 맥락 안에서 다음과 같은 논의 및 결론을 제시하고자 한다.

첫째, 2세 영아-교사간 상호작용이 언제, 왜, 무엇 때문에 유발되는가 하는 동기의 문제이다.

본 연구에서 나타난 2세 영아들의 동기는 주로 기본적인 욕구충족과 도움 받기에 관련된

요구들이나 반면, 4, 5세 유아와 교사간 상호작용의 주요동기는 허락, 확인받기, 이르기, 정보요청, 견해요구 등으로 나타났다(김미경, 2002; 박혜영, 2000). 이러한 차이는 영아기에는 기초적인 욕구에 의하여 행동하며(Watson, Watson & Wilson, 1999), 욕구해결과정에서 성인의 의존도가 높기 때문이라고 볼 수 있다. 특히 2세 영아는 충동적이고 자기주장이 강하게 나타나는 등 사회적 능력이 유아와 다르기 때문에 상호작용 동기에서 유아와 차이가 있고 유사한 상황일지라도 유아와 다른 형태의 상호작용이 나타난다.

가령, '허락받기, 견해·정보요구' 등 유아의 상호작용 동기는 다른 사람의 의견이나 생각을 수용할 수 있음으로 해서 나타나며, '이르기'와 같은 동기는 타인에 대한 거부, 저항감을 언어적으로 표현할 때 나타난다. 그러나 2세 영아는 충동적이며 자기주장이 심하므로(이강희, 1998; 장영희, 2000) 타인의 감정이나 의견을 받아들이기 어렵고, 또한 타인에 대한 거부, 반대 등을 나타내는 경우에도 언어적 표현보다는 울음이나 공격적 행동을 먼저 보이게 된다. 이러한 사회적 특성으로 인해 영아는 타인, 특히 또래와 갈등이 빈번히 일어나고, 따라서 교사에게 견해나 허락, 정보 등을 구하기보다 갈등중재를 요구하는 상호작용이 보다 자주 나타나게 된다. 또한 또래보다 성인과 놀이하는 것을 즐기는 영아의 사회적 특성(이영 외 1990; 이미란, 2000)은 교사와의 놀이동참에 대한 요구라는 유아와는 다른 상호작용 동기를 갖게하는 요인이라고 할 수 있다.

상호작용 동기는 이와 같은 영아의 발달적 특성 이외에 교사의 역할수행의 특성과도 관련이 있다. 즉, 영아를 담당하는 교사들은 영아의 신체적·생리적 기본욕구를 파악하고 충족시키는

것을 중요한 교사역할로 인식하고 있으며, 이를 위해 다양한 방법으로 영아와 접촉을 시도함으로써 상호작용이 유발된다. 이는 영아교사는 일상에서 기본적 요구에 신속히 대처하고 민감해야하며(이은혜 외, 1995; Honing, 1985), 보육교사의 역할에는 보호 및 양육의 책임이 큰 비중을 차지한다(임미혜, 1995)는 견해들과 관련이 있다. 따라서 이러한 영아교사의 역할특성이 상호작용에 반영됨으로써 그 동기에서 유아와 차이가 나며, 이는 영아의 기본욕구를 충족시키고 그들에게 도움을 주는 것이 영아-교사간 상호작용의 주된 동기가 되도록 하고 있다.

반면 영아-유아간 유사한 동기도 있는데, 주의 집중 요구(박혜영, 2000), 관심받기 요구(김미경, 2002) 등 정서적 관계형성에 관한 요구들이다. Maslow에 의하면 인정받고 사랑 받고 싶은 요구는 인간의 기본 욕구 중 하나이며, Murray도 인간의 행동을 유발하는 기본욕구 중에는 친애욕구나 구호의 욕구가 중요하다고 하였다. 또한 많은 연구들에서 교사도 영유아에게 정서적 애착 대상이 되어 어머니와 같이 영아에게 양육 행동을 할 수 있다고 보고하고 있다(나종혜, 1993; 신은주, 1993; Goossens, & Van Ijzendoorn, 1990). 이러한 연구결과들은 영아와 유아가 교사에게 애착을 형성하며 사랑과 관심, 인정을 받기 위해 말하고, 다가가고, 신체적으로 접촉하는 등의 상호작용을 끊임없이 추구하고 있음을 의미한다. 따라서 정서적 요구는 영아와 유아 모두에게 주된 상호작용의 동기임을 이해하고 상호작용 있어서 그 중요성을 인식할 필요가 있다. 즉 영·유아와 교사 사이에 이루어지는 상호작용에서 무엇보다 강조되어야 할 부분은 상호작용을 통한 정서적 교류나 교감이라고 할 수 있으며, 특히 성인과 애착을 형성하고 신뢰감을 기반으로 성장해나가는 영아에게 있어 상호작용을 통한

정서적 지지가 매우 중요하다고 할 수 있다.

둘째, 2세 영아-교사간 상호작용에는 영아의 발달적 진보와 미성숙이라는 이율배반적인 특성이 반영되고 있음을 이해하는 것이 필요하다.

2세 영아는 자아개념이 확립되는 시기로, '제1반항기'라고 특징 지워질 만큼 자기 주장이 강해지고 부정적인 정서가 극치에 달하는 시기이다. 동시에 여전히 양육자로부터 독립하지 못하여 완전한 분리를 두려워하는 마음(서봉연·이순형, 1986)도 가지고 있다. 즉 자아인식, 자율성이 발달하면서도 애정추구(affection seeking)와 유효한 조력추구(instrumental help-seeking)로 인해 자율성과 대조를 이루는 의존성(김명희, 2000, 재인용)이 함께 존재하는 것이다.

이러한 이율배반적이고 모순적인 특성이 교사와의 상호작용에 반영되고 있는데, 이를 단순히 영아가 충동적이고 변덕스럽기 때문에 지도하기 어렵고 혼란스러운 상황으로 인식하는 것은 적절하지 않다. 특히 영아의 자율성이 강하게 발동되어 상호작용에서 울고, 고집을 피우고 떼를 쓰고 저항할 때 교사가 영아와 상호작용 하는 것에 어려움을 느끼고 종종 부정적인 반응을 나타내었는데, 이는 1, 2세 영아의 경우 긍정적인 정서표현 보다 울음, 화, 떼쓰기와 같은 부정적인 정서 표현을 더 많이 나타내며 이때 교사는 수용적인 반응보다는 명령, 지시, 훈계, 위협 등과 같은 비수용적인 반응을 보인다는 연구 결과(김명희, 2000)와 유사한 양상이다.

여기서 주의 깊게 고려되어야 하는 점은 영아의 부정적 정서의 이면에는 '자율성'이라는 발달적 진보가 발휘되고 있다는 것이다. Matas, Arend와 Srouf(1978)는 무조건적인 수용은 2세아의 사회적 유능감을 보장하지 않는다고 하면서 어느 정도의 거부적 태도는 영아의 자율성

및 자아 존중감과 긍정적인 관련이 있음을 주장하였다. 즉 2세 영아에게 종종 보여지는 ‘때쓰기, 고집 부리기, 저항하기’ 등과 같은 행동들은 단순히 부정적이고 공격적인 표현이라기보다 내면적으로 자율성과 독립성이 발달하는 과정을 표출하는 것이라고 할 수 있다.

2세 영아가 갖는 이러한 ‘독립성과 의존성의 공존’에 대해 교사가 어떻게 인식하고 어떠한 반응을 보이느냐에 따라 상호작용의 흐름이 달라질 수 있다. 즉 영아반에서 교사와 영아 사이에 생기는 문제상황은 영아의 자기중심적인 발달적 욕구와 성인의 요구나 제한이 서로 양립할 수 없게 될 때 일어난다(Snow, 1998). 따라서 영아-교사간 긍정적 상호작용은 2세 영아의 욕구와 교사의 요구가 서로 조화를 이룰 때 이끌어 질 수 있고 이를 위해서 교사는 영아의 발달적 변화, 특성을 이해하고 영아에 대한 적절한 기대 및 요구를 갖을 필요가 있다.

Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)은 영아 교사의 긍정적인 특성을 영아의 사회적 행동에 대하여 적절한 기대를 가지며 독립심을 장려하는 것으로 보았고, NAEYC(1987)에서는 2-3세에게 발달적으로 적합한 성인과 영아의 상호작용 방법으로 영아가 대화를 시도하도록 도와주고 반응을 기다리는 한편, 도움을 청할 때는 재빨리 응해야 한다고 제시하였다(김명희, 2000, 재인용). 즉 교사는 영아의 자율성과 독립성을 수용하면서도 의존성이 나타나 도움이 필요한 경우에는 신속하게 지원해줄 필요가 있다. 이는 교사가 영아의 자율성에 대해서 합리적인 제한을 해야하며 의존성에 대해서는 적절한 도움을 제공해야 함을 의미한다.

이러한 관점은 Vygotsky(1962)가 사회적 상호작용에서 강조한 비계설정자로서의 성인의 역할과 관련이 있다. 좋은 비계설정의 구성 요

소는 성인이 유아에게 어떠한 종류의 도움을 제공하는가에 대한 문제(Berk & Winsler, 1995)라고 하였는데, 이는 상호작용에서 자율과 의존의 딜레마를 겪고 있는 영아에 대한 교사의 적절한 반응을 시사해준다. 즉 교사는 영아의 독립성과 의존성을 모두 인정함으로써 영아를 근접발달지대에 머물게 하고 이를 통해 발달을 촉진시킬 수 있다.

이처럼 영아의 욕구와 교사의 요구가 조화를 이루며 긍정적으로 상호작용하기 위해서는 교사가 ‘자율과 의존의 공존’이라는 2세 영아가 갖는 발달의 역동성을 인식하고 이에 따른 적절한 기대를 갖는 것이 필요하며, 이는 적절한 비계설정의 의미로 이해될 수 있다.

셋째, 상호작용의 맥락을 이해하기 위해서는 영아들이 전달하는 다양한 신호와 접근에 대한 이해가 필요하며 이때 가장 중요한 점은 영아의 신호와 요구에 신속하게 대처하는 교사의 민감성이라고 할 수 있다.

민감성은 영아의 신호에 대한 양육자의 반응 특성의 하나라고 할 수 있으며, Bowlby(1958)는 접근과 접촉을 위해 보내는 영아의 신호에 어머니가 양육적으로 반응하는 것이 민감성의 기본 특성이라고 하였다. 또한 Howes(1995)에 의하면 질 높은 양육관계는 온정, 반응성, 일관성을 나타내는데, 이는 양육자가 영아에게 관심을 보이고 영아의 신호를 민감하고 정확하게 읽으며, 진행되는 상황을 기민하게 알아챌을 말한다.

특히 교사는 영아의 소극적 신호에 대해 더욱 민감해 질 필요가 있는데, 영아의 경우 언어표현능력이 부족하여 표정이나 눈빛, 배회하기 등을 통하여 자신의 요구나 의견을 전달하는 경우가 많으나 이러한 신호들은 쉽게 관찰되지 않아 자칫 놓치기 쉬운 소극적인 신호들

이기 때문이다. 교사가 영아가 보내는 소극적인 신호들을 파악하지 못했을 경우 영아가 공격성과 같은 부정적인 반응을 보이거나, 또는 교사와의 상호작용 자체를 포기함으로써 상호작용이 단절되는 경우도 있었는데, 이러한 사례들이 시사하는 바는 영아들의 작은 움직임이나 표현 등에는 많은 의미가 담겨져 있으며 이를 감지하기 위해서는 교사가 보다 세심하게 반응해 주어야 한다는 것이다. 이는 민감한 보육교사는 영아들이 보내는 희미한 신호에도 반응할 수 있어야 한다는 견해(이은혜 외, 1995; Honing, 1985)와 관련이 있다.

또한 영아의 상호작용에서 중요한 것은 신호와 반응에 대한 적절하고 정확한 해석이다. 왜냐하면 영아들의 접근과 신호를 인식하였더라도 그 의도와 의미를 바르게 해석하지 못하면 적절치 않은 반응을 할 수 있고 이로 인해 부정적인 상호작용이 유발될 수 있기 때문이다. 이는 영아 교사의 경우 주요한 양육 기술로서 영아가 보이는 각종 신호와 단서에 대한 식별능력이 있어야 한다(Endsley & Bradbard, 1981, 홍근민, 1996, 재인용)는 견해와 맥을 같이 하는 것이다. 특히 영아의 경우 완전한 언어표현이 어렵고 상호작용에서 비언어적인 요소가 강하게 작용(권혜진, 1996; 구수연, 1995; Halliday, 1975)하기 때문에, 신호의 의도와 의미를 정확히 파악하고 해석하기 위해서는 영아들의 메시지를 장면, 몸짓, 음조 등 상황적인 맥락과 연관지어 해석할 필요가 있다.

이처럼 영아들이 사용하는 각종 신호와 상황적 맥락을 이해하기 위해서 작은 단서라도 놓치지 않고 식별할 수 있는 적극적인 탐색과 세심한 관찰, 민감함 등이 요구된다고 할 수 있다. 그러나 여러 영아들이 함께 생활하는 현실에서 교사는 늘 분주했으며, 상호작용 시 영아

에게 개별적인 반응을 해주는데 어려움을 나타내기도 하였다. 이는 보육교사대 아동의 비율이 높아지는 것은 아동과의 상호작용의 질을 저하시킨다는 선행연구(권혜진, 1996; 서현정, 1995)들이 지적하고 있는 바와 같다. 따라서 영아의 신호와 상황적 맥락에 대한 민감한 반응과 적절한 해석에 대한 요구는 교사의 자질이나 태도적 측면 뿐 아니라 교사 대 아동 비율이나 집단의 크기 등과 같은 물리적 환경의 개선이 함께 고려될 필요가 있다.

넷째, 어린이집의 특정 일과 중에 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용의 대비가 매우 강하고 뚜렷하게 나타난다는 것이다. 즉 수면이나 식사 등 일상생활 과제를 다루는 과정에서 이를 수행하는 경우와 그렇지 않은 경우 칭찬, 격려, 감탄 등 긍정적인 상호작용과 금지, 위협, 제한, 저항 등 강한 부정적 상호작용 전략 모두가 적극적으로 사용되고 있었으며 이로 인해 영아와 교사 양방간에 긍정과 부정적인 상호작용이 뚜렷이 교차되고 있었다.

이러한 경향은 교사와 부모, 어린이집 환경 등 생태학적인 배경에서 그 요인을 찾아 볼 수 있다. 즉 영아의 기본 욕구 충족이 사려 깊은 양육의 주요조건이라고 생각하는 교사의 인식, 일상생활과 관련된 기본습관을 어린이집과 같은 기관에서 익히길 원하는 부모의 기대, 낮잠 시간이 교사의 휴식과 업무진행 등으로 활용되는 실정 등이 요인으로 분석될 수 있다. 이처럼 일상과제 수행에서 나타나는 상호작용의 대비는 부모의 요구나 근무환경 등의 영향을 받는다고 볼 수 있으며, 특히 상호작용이 부정적이고 부적절할 때 걸음마기 유아를 돌보는 일은 스트레스가 될 수 있다(Koralek, Collker & Dodge, 1993). 이러한 관점에서 볼 때, 교사-영아간 상호작용은 영아의 발달 뿐 아니라 교

사역할수행에도 영향을 미친다고 할 수 있다. 즉 영아와 교사가 함께 건강하고 긍정적으로 생활할 때 효율적인 상호작용이 이루어질 수 있으며, 이를 위해 교사 교차제 도입, 양육책임에 대한 부모의 합리적 기대, 근무환경의 개선 등이 고려되어야 한다.

다섯째, 2세 영아-교사간 상호작용의 맥락을 이해함에 있어서 반드시 고려해야 할 것은 각 영아의 개별적 특성이다. 즉 영아는 같은 연령이라도 월령에 따라 발달의 차이가 크게 나타나며, 이러한 발달의 개인차는 똑같은 상황에서도 전혀 다른 상호작용 양상을 나타나게 한다. 가령, 언어발달의 개인차로 인해 영아의 언어적·비언어적 표현이나 음성화 등을 사용하는 양상에 차이가 있을 것이며, 사회적 능력의 차이 따라 영아의 상호작용 전략이 다르게 나타날 것이다. 이는 영아의 발달수준이나 개인특성이 영아의 사회적 상호작용에 영향을 미친다는 선행연구(최지현, 2000; 김금주, 2000)들의 견해와 부합하는 것이며, 본 연구에서도 일부 사례에서 영아의 기질이나 모의 취업여부, 이전 보육 경험 등에 따라 상호작용 반응에 차이가 있었다. 따라서 교사가 영아들과 상호작용 할 때 일률적이고 일방적인 전략을 사용하는 것은 적절치 않으며, 영아의 개별적인 발달차이나 기질 등 개인특성에 따라 상호작용 유형과 전략을 달리 사용하는 것이 필요하다.

끝으로 본 연구의 일반화를 위해서는 좀더 다양한 기관에서 광범위한 자료를 수집하여 상호작용 양상에 대한 보다 풍부한 자료의 분석이 요구된다. 그러나 기존 영아 상호작용 연구가 빈도를 중심으로 그 유형이나 언어형태를 양적으로 분석한데 반해, 자연스러운 일상에서 영아-교사간 상호작용의 과정에 초점을 두고 그 심리적내면적 맥락에 대한 이해를 시도했다

는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

참 고 문 헌

- 구수연(1995). 2세아의 의사소통에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권경숙(2002). 어린이집 영아들의 갈등에 대한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권혜진(1996). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 보육교사와의 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김금주(2000). 영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어 발달에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김명희(2000). 영아의 정서표현에 따른 교사의 언어적 반응. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김미경(2002). 유아-교사간 상호작용의 동기 및 성취 전략. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김정연(1996). 대상과 성별에 따른 영아의 언어적, 비언어적 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김헌태(1989). 의사소통에 나타난 유아의 비언어적 행동. 한남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 나종혜(1993). 어머니와 탁아 교사에 대한 유아의 애착비교. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 마이애미대학 촉각 연구소(2000). 태어나서 3세까지 알아야 할 모든 것. *Newsweek 한국판 특별호*, p20.
- 박혜영(2000). 유아와 교사의 요구의도 및 요구와 반응의 전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서봉연·이순형(1986). *인간발달*. 서울 : 배영사.
- 서현정(1995). 유치원에서의 집단 크기에 따른 유아의 행동분석. 이화여자대학교 석사학위 청구 논문.
- 성지현(2000). 1세 영아 - 어머니의 언어와 놀이. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

- 신은주(1993). 가정 보육시설에서의 유아-양육자간 상호작용에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 오진희(2000). 그림책 읽기에서 나타난 교사의 언어적 유형에 따른 영아의 반응 분석. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤경희(1998). 영아의 자아인식에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이강희(1998). 대물 다툼상황에서 2세아의 또래갈등 과정 분석. 서울대학교 박사학위 논문.
- 이미란(2000). 사회적 게임에서의 영아-어머니 상호작용. 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이순형, 김정연 (1997). 보육시설내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래간의 사회적 상호작용. *아동학회지* 18(1), 23-38.
- 이영·김미령(1990). 발달적 접근방법에 의한 종일제 영·유아교육프로그램. 서울 : 양서원.
- 이영자·이종숙·이정옥(1997). 1,2,3세 유아의 의미-통사론적 발달 연구, *유아교육연구*, 17(2), 55-75.
- 이은혜·김은기·이재선 (1995). *어린이집 영아반 운영의 실제*. 서울 : 교육과학사.
- 임미혜(1995). *탁아프로그램의 이론과 실제*, 서울 : 동문사.
- 장영희(2000). *영아교육과정*. 서울 : 양서원.
- 정은경(1999). 유치원 유아들의 실외놀이에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 채유진·김명순(1999). 1-2세 영아-어머니 가정에서의 책읽기 상호작용. *아동학회지*, 20(2), 125-138.
- 최경숙(1984). *아동 심리학*. 서울 : 민음사.
- 최지현(2000). 영아특성 및 보육환경변인이 영아의 놀이실 행동에 미치는 영향. 울산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 홍근민(1996). 영아보육환경의 질적 수준에 따른 교사-영아 상호작용에 대한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S.(1978). *Patterns of attachment*, NJ : Erlbaum.
- Berk, L. E., & Winsler, A.(1995). *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early Childhood Education*. Washington D.C : NAEYC.
- Bower, T. G. R.(1980). *영아발달*. 이원영 역. 서울 : 교문사.
- Bower, T. G. R.(1982). *Development in Infancy*. San Francisco : W. H. Freeman and Company.
- Bowlby.(1958).The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Eckerman, C. O., Paderson, J., & Stein, M. R.(1982). The Toddler's Emerging Interactive Skills. In Rubin, K. H., & Ross, H. S.(Eds), *Peer Relationship and Social Skills in Childhood*, New York : Springer-Verlag.
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Hernandez, R., & Pasternack, J. F.(1985). Parental socialization of young children's play. *Child Development*, 56, 1506-1513.
- Goossens, F., & Van Ijzendoorn, M. H.(1990). Quality of infant' attachments to professional caregiver. relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Halliday, M.(1975). Learning how to mean. In Lenneberg, E.(Ed), *Foundation of language development : A multidisciplinary approach*. New York : Academic Press.
- Hay, D. F., Paderson, J., & Nash, A.(1982), *Dynamic Interaction in the First Year of Life*. IN Rubin, K. H., & Ross, H. S.(Eds.), *Peer Relationship and Social Skills in Childhood*, New York : Springer-Verlag.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M.(1988). The relationship of day care quality to children's free play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 3, 39-53.
- Honing, A. S.(1985). High quality infant/toddler care : Issues and dilemmas. *Young Children*, 40(11), 1-40.
- Howes, D.(1995). *Attachment theory for social work*

- practice*. London : Macmillan Press.
- Kagan, J. M., Kearsley, R., & Zelazo, P.(1987), *Infancy : It's Place In Human Development*, Cambridge, M.A : Harvard University Press.
- Koralek, Collker., & Dodge.(1993). *효과적인 영유아 교육 어떻게 할 것인가*. 이기숙, 심성경 옮김. 이화여자대학교 출판부.
- Kuczynski, L., & Kochanska, G.(1990) Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- Levin, E., & Rubin, K. H.(1982). Getting others to do what you want them to do : the development of children's requestive strategies. In K. E. Nelson, (Ed.), *Children's language*, 4, 157-186.
- Lewis, M., & Michalson, L.(1983). *Children's emotions and mood*. New York : Pleum.
- Matas, Arend., & Srouf.(1978). Continuity of adaptation in the second year : The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Pianta, C. R.(1997) Adult-child relationship processes and early schooling, *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Prinz, P. M.(1982). Requesting in normal and language-disordered children. In *Children Language*, 3, New York : Gardner.
- Restak, R. M.(1997). *나의 뇌, 뇌의 나*. 김현택, 류재욱, 이강준 역. 서울 : 학지사.
- Snow, C.(1998). *Infant development(2nd ed)*. Albany, NY : Delmar.
- Vygotsky.(1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA : M. I. T. Press.
- Watson, & Fischer.(1977). A Developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Watson, Watson, & Wilson.(1999), *infant and Toddlers-Curriculum and Teaching*, Delmar Pub.

2004년 4월 30일 투고 : 2004년 6월 23일 채택